



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE  
PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIETE MARIA GOMES FERREIRA

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

BRASÍLIA  
2005

ELIETE MARIA GOMES FERREIRA

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS DOS ALUNOS SURDOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia –  
Formação de Professores para as Séries Iniciais do  
Ensino Fundamental, da Faculdade de Ciências da  
Educação – FACE, do Centro Universitário de  
Brasília – UniCEUB.

**Orientadora: Profª Dra. Maria Eleusa Montenegro**

BRASÍLIA  
2005

Dedico esta monografia a todos os educadores, para que, onde estiverem e encontrarem uma criança, derramem sobre a mesma todo o seu carinho, estendendo-lhe a mão para ajudá-la a crescer, pois, em cada criança, existe um novo dia que surge para a felicidade do mundo: em casa, na escola, num jardim, num hospital. Jamais olhe com indiferença para uma criança. Facilite ao máximo a estrada que ela irá percorrer e semeie flores no caminho que ela vai caminhar.

## AGRADEÇO,

A minha mãe e ao meu padrinho que muito me apoiaram e incentivaram-me nesta caminhada.

Aos meus irmãos que com muito amor e carinho sempre me ajudaram.

Aos meus queridos e amados amigos que sempre se colocaram à disposição para me ajudar, e que sem o apoio destes seria muito mais difícil a minha caminhada.

E, principalmente, ao meu querido papai (*in memoriam*) que é o eterno amor que me ilumina.

Educar é...

“... ensinar a pensar e a agir para ampliar as margens de liberdade das pessoas”.

Inês Aguerrondo

## RESUMO

Este trabalho teve como foco estudar a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Teve como objetivo: analisar as dificuldades que o professor tem ao trabalhar com o aluno surdo; verificar situações bem sucedidas no trabalho com educandos surdos; e verificar se os professores recebem apoio para trabalhar com alunos surdos. Essa monografia pautou-se por uma abordagem qualitativa apoiada pela técnica do incidente crítico no universo da educação inclusiva e as necessidades educacionais dos alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. O instrumento utilizado foi a entrevista. Foram entrevistados 4 (quatro) professores de escolas inclusivas que atendem alunos surdos, situadas no Plano Piloto. As categorias de análise escolhidas para esse trabalho foram: situações de sucesso; dificuldades encontradas; ajuda recebida; e apoio teórico. Os resultados obtidos demonstraram que: os professores entrevistados são capazes de analisar as situações de dificuldades em sala de aula; eles recorrem a diversas formas de leitura para poder entender melhor seu aluno; existe uma troca de experiência entre os profissionais e ajuda mútua entre os mesmos; prioriza-se a história de vida do aluno trabalhando sempre de forma contextualizada; e a formação do professor é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, baseadas na reflexão e no questionamento das ações. Como considerações finais, considerou-se que os professores utilizam recursos espaço-visuais para facilitar a comunicação dos educandos surdos. A família, às vezes, não colabora por ficar ausente e não aceitar o problema do filho, passando por momentos de depressão, raiva e negação. A interação família/criança surda influencia a formação da auto-imagem do surdo. Sugere-se que o professor, que trabalhe com o aluno surdo, deva ter acesso ao curso de Libras, explorar todos os objetos disponíveis na escola e sempre contextualizar os assuntos a serem trabalhados, mostrando que os mesmos possuem diferentes sentidos. Este trabalho pode ser indicado para todos os profissionais de educação, sendo uma contribuição para a solução de algumas dificuldades encontradas.

**Palavras-chave:** Aluno surdo; educação inclusiva; surdez.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1. JUSTIFICATIVA.....	8
1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	8
1.3. OBJETIVOS.....	9
1.3.1. Objetivo Geral .....	9
1.3.2. Objetivos Específicos.....	9
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>10</b>
2.1. FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: ALGUMAS QUESTÕES.....	10
2.2. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL .....	11
2.3. FORMAR PROFESSORES PROFISSIONAIS PARA UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA ARTICULADA À PRÁTICA.....	12
2.4. DEFINIÇÕES E CONCEITOS: LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA .....	13
2.4.1. Signo: conceituando um termo.....	14
2.5. SURDEZ: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO .....	15
2.5.1. Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento Cognitivo .....	15
2.6. BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNDO	17
2.7. FILOSOFIA EDUCACIONAL PARA SURDOS .....	17
2.8. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM .....	19
2.8.1. Estudantes surdos em escolas para ouvintes .....	20
2.8.2. Surdos e ouvintes: diferentes perspectivas .....	21
2.8.3. A Surdez: o estigma, o preconceito e as formações imaginárias ....	22
2.8.3.1. Preconceito.....	22
2.8.3.2. Formações imaginárias .....	23
2.8.3.3. Familiaridade e certeza .....	23
2.8.3.4. Preocupação com a aprovação .....	24
2.8.3.5. Superinterpretação e sub-interpretação .....	25
2.8.3.6. O surdo tem dificuldades de abstração? .....	26
2.8.3.7. Letramento e surdez.....	27
2.8.3.8. A Educação Bilíngüe: educação para a mudança .....	28
2.8.3.9. Surdez: inteligência e afetividade .....	29

2.8.3.10. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo.....	29
2.8.3.11. A medição material e sónica no processo de integração de crianças surdas .....	30
2.8.3.12. Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de Português como segunda língua para surdos .....	31
2.8.3.13. Coesão, coerência e a escrita dos surdos .....	33
2.8.3.14. A localização política da educação bilíngüe para surdos .....	33
2.8.3.15. Atitudes para a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) .....	34
2.8.3.16. Elaboração de uma adaptação curricular individualizada .....	35
2.8.3.17. O intérprete educacional.....	36
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>38</b>
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	38
3.2. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA .....	39
3.3. CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	39
3.4. INSTRUMENTO DA PESQUISA .....	39
3.5. CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	40
3.6. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	40
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>49</b>
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	50



## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. JUSTIFICATIVA**

A constatação de que a exclusão educacional é um dos problemas pedagógicos e políticos importantes no desenvolvimento eficaz da educação brasileira, proporciona a busca de soluções sobre o acesso e permanência de todas as crianças na escola. A escola deve estar pronta para receber a todos os alunos independente da sua condição social, cultural e sócio-econômica.

O atendimento eficaz a todos os alunos, tendo como foco a diversidade encontrada nas escolas é um dos pilares da inclusão educacional.

Entende-se por inclusão educacional promover oportunidades de aprendizagem efetivas para todos os alunos.

A inclusão educacional tem sido enfocada por vários autores da área em educação e psicologia onde podemos destacar Skliar (1998), Goldfeld (1997) e Botelho (2002).

As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar. É na escola comum que se deve preparar a criança surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade.

Esta pesquisa originou-se da curiosidade sobre o tema e a necessidade de aprofundamento percebido ao longo da disciplina Educação Inclusiva do curso de Pedagogia – Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho tem o propósito de investigar a educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental da escola pública do Distrito Federal tendo como foco a escolarização dos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental.

### **1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

O interesse pelo tema abordado originou-se da carência que o educador tem de conhecimentos científicos sobre as necessidades de seus educandos surdos, para obter resultados positivos no processo escolar.

Neste sentido, pergunta-se: Quais são as dificuldades que os educadores encontram ao trabalhar com os alunos surdos? O que eles têm feito para amenizar esse problema?

### 1.3. OBJETIVOS

#### 1.3.1. Objetivo Geral

Investigar a educação inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como foco as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

- Verificar situações bem sucedidas com educandos surdos.
- Analisar as dificuldades que o professor tem ao trabalhar com o aluno surdo.
- Verificar se os professores recebem no trabalho apoio para trabalhar com alunos surdos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa procura desvelar o universo da Educação Inclusiva nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, será apresentado por temas, que vão desde o mais geral aos mais específicos, dentro do assunto pesquisado.

O referencial teórico é de extrema importância para o entendimento do universo pesquisado.

### 2.1. FORMANDO PROFESSORES PROFISSIONAIS: ALGUMAS QUESTÕES

A Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental deve ser de uma forma que promova a capacitação profissional do professor.

Perrenoud, (2001, p. 12), sobre este aspecto, descreve:

uma formação de professores profissionais que deve ser capaz de analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura, optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e as exigências éticas, escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo, adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência, questionar suas ações e seus resultados, aprender por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira. O autor baseia-se em três questões que são a natureza, a competência e organização.

Segundo este autor (2001), é importante descobrir quais conhecimentos empíricos colaboram para o controle de situações concretas, qual o papel desempenhado pelas dimensões afetivas, qual é o impacto da representação do ofício para os professores e se o funcionamento cognitivo do novato é similar ao do experiente.

Segundo Schön (apud Perrenoud, 2001), o conhecimento do professor profissional forma-se sobre a experiência, ou seja, constrói-se as competências a partir das experiências vividas em sala. Um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e

de personalização. O processo de profissionalização não seria algo intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal do professor.

As competências profissionais do mestre repousam sobre diversos tipos de conhecimentos teóricos (“conhecimentos a serem ensinados” e “conhecimentos para ensinar”) e práticos (“conhecimento sobre a prática” e “conhecimento da prática”). E os conhecimentos práticos são instrumentos de desenvolvimento para a análise. Este último, se constituiria em uma metacompetência que permite construir outras competências. Para desenvolver o conhecimento referente à análise.

Maltet (apud PERRENOUD, 2001) propõe uma formação dos professores “a partir da prática para que haja uma reflexão sobre as práticas reais”, unindo três processos diferentes e suas respectivas lógicas: formação, ação e pesquisa. Tal interação permite, entre outras coisas, a análise e a produção do conhecimento pedagógico formal, que pode ser transferido para outras situações e favorecer a adaptação a novas situações.

Perrenoud (2001) propõe e descreve suscintamente dez dispositivos de formação capazes de ativar esse duplo processo, favorecendo, assim, o desenvolvimento de competências profissionais. São elas a prática reflexiva; as trocas entre as representações e a prática; a observação mútua; a metacognição com os alunos; a escrita clínica; a videoinformação; a entrevista de esclarecimento; a história de vida; a simulação e o jogo de papéis; e a experimentação de métodos não-habituais. O conjunto desses dispositivos facilitaria o desenvolvimento de uma competência profissional cada vez mais importante.

## 2.2. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL

Os professores profissionais em educação devem apropriar-se de conhecimentos teórico-práticos que fundamentem seu crescimento no espaço escolar adquirindo competências necessárias para modificar, gradualmente, as condições objetivas de compreensão sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo.

Esse profissional precisa ter conhecimentos teóricos a serem ensinados constituídos pelas ciências e os tornados didáticos. Estes conhecimentos são

aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da prática, saberes condicionais e ainda os saberes de ação muitas vezes implícitos; situam-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista. (PERRENOUD, 2001)

Este autor (Ibidem) aborda que a formação profissional é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas da reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador, um tutor ou outros professores de mesmo nível. O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento.

### 2.3. FORMAR PROFESSORES PROFISSIONAIS PARA UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA ARTICULADA À PRÁTICA

O professor profissional deve estar sempre teorizando sua prática a partir de suas vivências, porém, seu campo de trabalho torna-se um ótimo objeto de estudo continuado.

A formação contínua de professores favorece sua articulação com a prática e formaliza condições de formação suscetíveis de ajudar o professor a tirar partido das experiências vividas em campo e de reinvestir na prática o benefício de uma formação. A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada. (PERRENOUD, 2001)

O autor aborda, ainda, que a formação é concebida de forma a ajudar o professor a realizar esse distanciamento necessário à construção de novos saberes e as suas utilizações na classe. O professor profissional deve estar atento a esta combinação ação-pesquisa-formação; a formação constrói-se e adquire um sentido em relação à ação, a construção de um produto educativo estrutura o trabalho em uma série de etapas; a ação é a oportunidade de explicitar práticas e de construir um material que permita aos professores desenvolver a reflexão, em seguida à sua prática; a pesquisa permite, em certos limites, mobilizar e regular a formação construída. (Ibidem)

## 2.4. DEFINIÇÕES E CONCEITOS: LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

A linguagem articulada é entendida como meio de expressão, a língua como articulação dos sons e a fala como timbre da voz.

Na área da surdez os conceitos linguagem, língua, fala e signo lingüístico foram primeiramente sistematizados por Saussure, em 1916, que é considerado o pai da Lingüística. Saussure (apud Soares, 1999) aborda que a linguagem é formada pela língua e pela fala, por um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados, sendo um todo em si e seus elementos devem ser estudados pelas suas oposições.

A língua, para Saussure (Ibidem), é o aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade lingüística. Este autor estuda a fala em um aspecto individual da linguagem, sendo as características pessoais que os falantes imprimem na sua linguagem.

Uma importante contribuição de Vygotsky (apud Soares, 1999) é o fato de se perceber a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas como uma função reguladora do pensamento. O autor afirma que o conceito de fala se refere à linguagem em ação, à produção lingüística do falante no discurso, podendo ser: social, egocêntrico e interior. O autor utiliza o termo fala e não linguagem, pois se refere à produção do indivíduo. A fala tem uma conotação de ação e envolve o contexto. O importante é ter a noção de que o termo fala não se refere ao motor de articulação dos fonemas e sim à produção do falante que deve ser sempre analisada na relação de interação, no diálogo. O termo linguagem tem um sentido bastante amplo; linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É por meio da linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. A linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está comunicando-se com outras pessoas. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Segundo Bakhtin (apud Soares, 1999), a língua é o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita da ideologia para se desenvolver, a ideologia é criada a partir das relações entre os indivíduos. A língua é o instrumento que permite ao

indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permitir atuar nesta comunidade interagindo e expondo suas idéias – Bakhtin relata cinco proposições em relação à língua, sendo elas: o sistema estável normativo é apenas uma abstração científica e esta não dá conta da realidade concreta da língua; a língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza por meio da interação dos locutores; as leis da evolução lingüística não são leis da psicologia individual e sim leis sociológicas; a criatividade da língua não pode ser compreendida independente dos conteúdos e dos valores ideológicos que a ela ligam-se; a estrutura da enunciação é puramente social e a enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes.

#### 2.4.1. Signo: conceituando um termo

Saussure (apud Soares, 1999) define o conceito de signo lingüístico como composto por duas partes, o significado que é o conceito, e o significante que é a imagem acústica. O signo lingüístico segue alguns princípios: a arbitrariedade refere-se ao fato de a relação entre os componentes do signo-significado e significante-ser arbitrária; a linearidade refere-se ao significante, à imagem acústica, que desenvolve no tempo; a mutabilidade refere-se ao fato de as línguas, salvo as línguas mortas estarem em processo de constante mudança. O uso da língua inevitavelmente a leva a sofrer mudanças contínuas. Estas mudanças não se referem somente ao significante. Qualquer mudança leva sempre a um deslocamento da relação entre significado e significante. O conceito de mutabilidade está ligado à evolução da língua como um fato social transcendendo ao indivíduo. Estas mudanças se dão no tempo.

A imutabilidade refere-se ao fato de a língua ser imposta aos membros da comunidade, sem que estes possam, individualmente, modificá-la. Nem o indivíduo, nem a massa falante pode escolher qual significante deseja utilizar para expressar um conceito. A relação entre significado e significante é estável. (Idem, 1999)

Saussure faz considerações que determinam a imutabilidade do signo: o caráter arbitrário do signo para modificar uma norma. E, no caso da língua, não existem argumentos já que a relação entre os elementos do signo é arbitrária, não sendo baseada em nenhum critério; a multidão de signos necessária para

constituir uma língua; o caráter demasiado complexo do sistema; e a resistência da inércia coletiva a toda renovação lingüística. (ibidem)

## 2.5. SURDEZ: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO

A surdez pode ser definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido, variando de graus e níveis na forma seguinte: de 25 a 40 decibéis (dB) – surdez leve; de 41 a 55 dB – surdez moderada; de 56 a 70 dB – surdez acentuada; de 71 a 90 dB – surdez severa; acima de 91 dB – surdez profunda.

Segundo Goldfeld (1997), no início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos. Com a evolução da espécie, o sistema fonador passou a ser utilizado para a comunicação. A qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal) podem executar com perfeição o mesmo papel fonador, através das línguas de sinais.

De acordo com o autor (Ibidem) a dificuldade dos surdos ocorre pelo fato de as línguas auditivas-orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunicações, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente.

O problema do surdo não é o orgânico e sim social e cultural. A nossa realidade é que as crianças não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas sofrem atraso de linguagem. A surdez em si não deveria ser prejudicial; esta não precisa ser considerada uma deficiência que incapacita o indivíduo. A situação atual dos surdos, a discriminação e a marginalização, ocorrem devido às características culturais de nossa sociedade que podem ser modificadas com o crescimento, não em nível quantitativo e sim qualitativo, da comunidade surda (Ibidem).

### 2.5.1. Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento Cognitivo

Goldfeld (1997) afirma que a linguagem tem a função comunicativa e exerce funções organizadora e planejadora, sendo o instrumento do



pensamento mais importante que o homem possui. Contudo, percebe-se que a criança surda sofre atraso de linguagem e fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente.

A aquisição da linguagem, para o autor, provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, como a percepção natural, com a mediação da linguagem, transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada. Entretanto, toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem, influenciada e moldada pelas características sócio-econômicas e culturais, sendo que todos estes aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo. (Ibidem)

O autor relata que a criança surda possui a fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve sua fala social. Portanto, o instrumento lingüístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar; se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem, satisfatoriamente. A atenção, memória, auto-imagem, por exemplo, nestas crianças, se formam de maneira bastante diferentes das crianças ouvintes.

A definição de Goldfeld (1997, p. 35), para essa situação, é que:

as crianças surdas que têm atraso de linguagem têm menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior, esses elementos não se referem somente à quantidade de vocábulos que a criança domina e sim ao grau de generalidade que as palavras assumem.

Segundo as premissas de Goldfeld (1997), a criança surda cria em conjunto com sua família alguns signos, os utiliza para a organização de seu pensamento e a linguagem rudimentar que toda criança surda desenvolve através de interações sociais, é utilizada não só para a comunicação, mas para a organização de seu pensamento.

Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção de escrita compatível com sua série. A educação bilíngüe é uma proposta que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como natural e partindo desse pressuposto para língua escrita. Essa proposta busca resgatar

o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando-se em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (Idem, 1997).

## 2.6. BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO MUNDO

Desde os primórdios da civilização ocidental, os surdos são discriminados. Nas civilizações grega e romana, as pessoas surdas não eram perdoadas por motivo da deficiência e esta condição custava-lhes a vida (MEC/SEESP, 2004).

Posteriormente, houve o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. Entretanto, após esse reconhecimento as pessoas surdas enfrentaram descrédito, preconceito e piedade. (Soares, 1999)

Em 637 d.C, o bispo Jonh Ofbervely ensinou o surdo a falar e o acontecimento foi considerado milagre. A igreja tomou para si a autoria do feito. (Idem, Ibidem)

No século XVIII, surgem os primeiros educadores de surdos. São eles: o alemão Samuel Herneck (1729/1970), o abade francês Charles Michael de L'epée (1712/1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715/1806). Neste século, surge a língua de sinais e sua utilização no processo de ensino. O abade L'epée foi um dos grandes responsáveis pelo avanço desse ensino. Ele reuniu os surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para os surdos e também a precursora no uso da língua de sinais. Por ter resultado positivo, a metodologia utilizada na França se espalhou por toda a Europa e depois pelo mundo. Essa modalidade de ensino foi abafada pela força da medicina e da filosofia, que não acreditavam na capacidade da pessoa surda. A partir do Congresso de Surdo Mudez realizado em Milão (1980), adotou-se o oralismo, método que considera a voz como único meio de comunicação para os surdos. Portanto, foram excluídas todas as possibilidades de uso da língua de sinais na educação dos surdos. (Idem, Ibidem)

## 2.7. FILOSOFIA EDUCACIONAL PARA SURDOS

Existem três metodologias específicas ao ensino de surdos que são divididas em três correntes filosóficas: a do oralismo, da comunicação total e do bilingüismo.

Segundo Goldfeld (1997) o oralismo ou a filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral.

Este autor aborda, ainda, que na metodologia oralista audiofonatória, o professor deve apresentar diversas ações para a criança e mostrar que elas são diferentes, que andar é diferente de pular. Quando a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social. (Ibidem)

Goldfeld descreve que a filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Entretanto, a filosofia se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda e enfatiza que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Contudo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. A metodologia utilizada para a comunicação total são os códigos manuais como a língua oral. Portanto, esta comunicação simultânea é possível pelo fato de códigos manuais obedecerem a estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias. A comunicação total enfatiza que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que a criança surda vivencia. (Ibidem)

Portanto, um fato especial é que essa filosofia valoriza a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando em conjunto com a criança, através da comunicação de sua subjetividade. (Ibidem)

Goldfeld (1997) relata que o Bilingüismo deve ser adquirido como uma língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua de seu país. Aborda, ainda, que a filosofia Bilingüe declara que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria. Entretanto, a noção de que o surdo deve tentar aprender a modalidade oral da língua para poder aproximar-se o máximo possível do padrão de

normalidade é rejeitada por esta filosofia. Contudo, isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, mas que este aprendizado é bastante desejado, não sendo percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

## 2.8. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento do indivíduo é um resultado de um processo sócio-histórico. A aprendizagem acontece quando o sujeito mantém uma interação com o meio.

Goldfeld (1997), baseado na obra de Vygotsky, relata que o aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. A aprendizagem cria uma zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real. Entendendo-se por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, estando relacionado às tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O aprendizado produz uma ZDP e pode-se dizer que o bom aprendizado é aquele que está à frente do desenvolvimento. Entretanto, todas as funções mentais superiores, o aprendizado, passa por dois momentos: um momento interpsíquico, que seria o nível de desenvolvimento potencial, e um momento intrapsíquico, que ocorre após sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real. (Ibidem)

Segundo este autor (Ibidem), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança; a aprendizagem está sempre um pouco à frente, proporcionando o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, às expectativas que os adultos criam a seu respeito. Porém,

as regras sociais e o papel específico da criança dentro da sociedade determinam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento da criança. A aprendizagem que se inicia através das relações interpessoais necessita da linguagem. A aprendizagem não se limita ao aprendizado escolar; a criança, desde o nascimento, está constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando a aprendizagem significativa quando o indivíduo entra em contato com as brincadeiras.

Segundo Goldfeld (1997), a brincadeira antecede a fala e, no decorrer do desenvolvimento, a situação se inverte, passando a fala a organizar e planejar a brincadeira. As brincadeiras são simbolizações, assim como a linguagem passa pelo processo de internalização. Portanto, na criança em idade escolar a brincadeira não deixa de existir, apenas se tornando independente de objetos e de outros participantes, transformando-se em devaneio, sendo todo o processo organizado pela linguagem. O objeto da brincadeira da criança é o próprio processo de brincar e não os seus resultados que a criança não consegue perceber com antecedência. A brincadeira da criança sacia seu desejo de lidar com objetos do mundo infantil.

Entretanto, a brincadeira só faz sentido se o gesto corresponder ao real, pois a separação entre gesto e significado ocorre depois da separação entre significado e objeto. As brincadeiras das crianças são uma reprodução da realidade, o brinquedo é a lembrança de algo que ocorreu e não é ainda imaginação. As crianças surdas e ouvintes têm desenvolvimentos diferentes. Portanto, a compreensão das situações vivenciadas pelas crianças ouvintes é mais complexa do que a das crianças surdas. (Ibidem)

Goldfeld relata que a relação entre o sentido e o significado do jogo é dado no decorrer deste, sendo mutável, dinâmico e móvel. As brincadeiras do período pré-escolar são reais e sociais e, a partir delas, a criança assimila a realidade humana. A fantasia não surge aleatoriamente; ela surge no percurso pelo qual a criança penetra na realidade. (Ibidem)

#### 2.8.1. Estudantes surdos em escolas para ouvintes

Estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. Portanto, um argumento comum a favor do ingresso do surdo em escolas comuns, é que as escolas para surdos são onerosas.

Segundo Botelho (2002), toma-se como necessária e suficiente a formação do professor e a adequação no sistema educacional estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes. Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados e conheçam a cultura surda e a língua de sinais, isto não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados.

Essa autora relata que muitos pais procuram as escolas regulares para seus filhos surdos pois a opção da educação especial oferece um modelo não pedagógico que subestima os surdos e suas capacidades cognitivas. Entretanto, as escolas especiais baseadas no modelo clínico, que entendem a surdez como déficit e doença reduzem as expectativas de aprendizado dos estudantes surdos. (Ibidem)

Os surdos devem ter a língua de sinais compartilhada na sala de aula e na escola. Contudo, a pressão é algo nunca dispensado para aqueles surdos que querem permanecer nas escolas regulares. Um pouco de pressão é necessário e não opressivo para que os estudantes surdos obtenham bons resultados. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.2. Surdos e ouvintes: diferentes perspectivas

Repetidas experiências opressoras dos surdos nos contextos educacionais e em outros espaços explicam o clima de temor e desconfiança na sua relação com ouvintes. Os surdos mantêm uma atitude de reserva em relação ao ouvinte, mesmo que a exclusão seja um espectro das formações imaginárias.

A experiência humana é cultural e determina semelhanças em nossas formas de pensar e julgar. Os valores são categorias socialmente compartilhadas, e o mundo é visto com as lentes da cultura, mesmo que as diversidades de nossas condições de ouvintes e surdos estabeleçam experiências diferenciadas. (BOTELHO, 2002)

Não se refere à diferença que organiza a experiência social, como no caso dos surdos, que a pautam fundamentalmente em torno da visão, o que gera uma série de implicações pedagógicas e políticas. (Ibidem)

Refere-se, a autora, à afirmação da existência de uma suposta diferença entre as pessoas, inerente às mesmas. Esta assertiva é falsa e tem o intuito de manter a desigualdade e dividir as pessoas entre melhores ou piores. Portanto, tais dicotomias, aprende-se no processo de socialização e fazem dividir o mundo, como se as vítimas da opressão não fossem de fato opressores. Entretanto, a despeito de se ser ouvintes ou surdos, aprende-se a submeter, a oprimir e estas perspectivas que se assumiu como educadores ouvintes não os isenta da opressão e os surdos também a exercerem a opressão em relação aos ouvintes. (Ibidem)

### 2.8.3. A Surdez: o estigma, o preconceito e as formações imaginárias

No caso dos surdos, a menos valia se acentua com uma concepção de surdez como marca depreciativa, por internalização de estigma e de preconceito. Tal percepção produz sentimentos de incapacidade e intensifica os temores em relação a como se é visto pelos outros, criados pelas formações imaginárias.

#### 2.8.3.1. Preconceito

Botelho (2002) descreve que o preconceito é uma atitude hostil para com uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples fato dela pertencer a esse grupo. Distingue-se da concepção errônea, erro comum de juízo, o qual a pessoa se modifica, à luz de novos dados. Os preconceitos são idéias que só se caracterizam como tais quando se mantêm impermeáveis um conhecimento novo e nenhuma contradição os perturba.

Num grupo há pressão para que as preferências e os preconceitos sejam compartilhados, gerando uma conformidade, pelo fato de que as pessoas que permanecem separadas em diferentes grupos possuem poucos canais de comunicação entre si, como é o caso de surdos e ouvintes. Entretanto, exagera-se facilmente o grau de diferença entre os grupos e

rapidamente cria-se uma interpretação errônea acerca dos fundamentos dessa diferença, tipo de elaboração psicológica, dentre eles, o preconceito. (Idem, Ibidem)

Contudo, a educação dos surdos vem sendo intensamente afetada pelo fechamento de escolas e pelas propostas de inclusão escolar. Porém, muitas lideranças surdas e outros membros da comunidade surda têm centrado suas preocupações no sentido de criar canais de contato com os ouvintes. (Idem, Ibidem)

Enfatiza Botelho (2002), ainda, que na comunidade surda, devido à exclusão dos surdos como um grupo cuja diferença fundamental é a língua compartilhada – a língua de sinais, a idéia ainda associada ao modo de compreender a formação dessa comunidade que representa a gestação de uma política da identidade surda, onde é diferente, o que tem implicações políticas e educacionais.

#### 2.8.3.2. Formações imaginárias

Botelho (2002) afirma que a distância, quando não é criada por experiências reais de exclusão, é determinada pelas formações imaginárias e designam o lugar que se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, constituindo sentidos comuns e estereotipados sobre a surdez.

A exclusão é algo que não pode ocorrer. Contudo, as formações imaginárias são intensas e produzem afastamento. Por temor de que suas atitudes possam ser avaliadas como exclusão, há situações em que o ouvinte não interage com o surdo, podendo transformar uma possibilidade de exclusão. Portanto, o ouvinte evita a proximidade de tentar comunicar-se, por conclusões não positivas a priori sobre o ouvinte, sobre si mesmo, ou sobre ambos. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.3. Familiaridade e certeza

A familiaridade é um elemento importante no processo de compreensão e quando é tomada como suficiente, cria um impedimento de certeza. A certeza



cria um impedimento da dúvida acerca da hipótese, que deixa de se constituir no momento em que é convertida em conclusão.

A autora Botelho (2002) relata que, no caso dos surdos, a familiaridade é proveniente de uma pista cinestésica. A cinestesia é a sensação ou percepção do movimento do corpo que constitui um dos sentidos humanos que permite reconhecer certas informações, como utilizar as marchas do carro, enquanto se dirige, sem precisar olhar para elas.

Essa autora enfatiza que é através da cinestesia que os aprendizados de fonoarticulação e de leitura labial ocorrem para o surdo. O que é dito é reconhecido nos lábios de seu interlocutor não somente através das pistas visuais, como também das pistas cinestésicas. Quando vêem a língua falada, podem evocar em alguma medida a memória do movimento de alguma palavra ou de certas frases ditas e o significado associado as palavras. (Ibidem)

Botelho ainda descreve que surdos que tiveram acesso à língua oral como primeira língua, a subvocalização é uma estratégia utilizada para evocar a memória cinestésica e o significado dos enunciados: repetindo em voz baixa, ou sem voz, para si mesmo, certas palavras ou frases, o sujeito surdo tenta reconhecê-las, sendo às vezes bem sucedido. No entanto, muitos surdos, particularmente os oralizados, parecem superestimar as possibilidades oferecidas pelas indicações cinestésicas da subvocalização. Entretanto, identificando semelhanças entre vocábulos, podem chegar a conclusões inapropriadas, especialmente quando se guiam pela familiaridade. Contudo, a subvocalização, ou “oralização oculta”, é inversamente proporcional à habilidade de ler, e surge como necessidade no caso de leitores não competentes, como é o caso das crianças aprendendo a ler. (Ibidem)

Ela afirma ainda que, quando a familiaridade faz par com a atitude de não saber que não sabe, contradições e estranhamentos são ignorados, pois o que importa é oferecer uma resposta, mesmo sem saber se ela é apropriada. Portanto, palavras são às vezes conhecidas, mas com significados que se aplicam a outros contextos.

#### 2.8.3.4. Preocupação com a aprovação

A assimilação de estigma também se observa a partir da constante e aguda necessidade de aprovação, que consiste, no caso da interação dos surdos com o texto escrito, em uma apreensão sobre a avaliação que possa ser feita sobre suas competências de leitura e de escrita.

Botelho (2002) enfatiza que as formações imaginárias geram temores que originam a preocupação em ser aprovado, causam vulnerabilidade intensa e desconsideração das próprias percepções, a partir da imagem do ouvinte que as internalizaram. Ela relata que os surdos têm dificuldades de compreender um texto no contexto escolar porque compreender determinado texto está diretamente proporcional à preocupação em ser aprovado: quanto menos o surdo confia naquilo que percebeu, e no que pensa que o outro acha que não compreendeu, menos compreende.

#### 2.8.3.5. Superinterpretação e sub-interpretação

Além da preocupação com a aprovação, às formações imaginárias, se atribuem os fenômenos de superinterpretação e sub-interpretação. Uma imagem idealizada, mitificada do ouvinte, e de seu julgamento, gera uma série de conclusões a respeito de si mesmos, enquanto os surdos, têm com o resultado a super ou a sub-interpretação. Tais fenômenos parecem ocorrer freqüentemente no plano da produção do texto escrito pelo surdo e de sua interação entre surdos e ouvintes. (BOTELHO, 2002)

Essa autora explica a superinterpretação e a sub-interpretação quando o sujeito entende alguma coisa do texto, mas considera o pouco que entendeu nulo, e sente necessidade de acrescentar, por acreditar que deve haver muito mais, ou que deve ser muito diferente do que percebeu. Entretanto, nesse caso, a superinterpretação parece ser decorrente de uma visão estigmatizada de si, mas idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir. (Ibidem)

Continuando, ela descreve que a superinterpretação e a sub-interpretação podem ser atribuídas à inexistência para o surdo, de um modelo consistente de linguagem e de língua. A autora aborda que se conhecessem a língua de sinais, os surdos utilizariam-na como meio de aprendizado de uma língua como o inglês. Ainda, relata que as diferenças não são cuidadosamente

apontadas, e os surdos não têm a consciência de que a língua de sinais, o bimodalismo e a língua escrita são três instâncias distintas, aplicando as regras de que dispõem e compreendem. (Ibidem)

#### 2.8.3.6. O surdo tem dificuldades de abstração?

É importante esclarecer que é uma crença o fato de se considerar que o surdo tem dificuldade de abstração, justificando oferecer doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e escolarização.

Botelho (2002) relata que as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Contudo, não há nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, pois, freqüentemente, a compartilham com seus professores e são poucos que a utilizam na educação de surdos.

Essa autora afirma que a ausência da comunicação traz vários problemas, mas são encontrados artifícios para encobrimento do conflito. Portanto, não são poucos os professores que afirmam a incapacidade de abstração dos surdos sem nunca perguntar qual a parte que lhes cabe no processo educativo e conhecer como e através do que se pensa, pode contribuir para uma mudança de atitude. Ainda, enfatiza que a língua de sinais é fundamental para o surdo, porque lhe dá outras condições de pensar, diferentemente de um surdo que dispõe de fragmentos de uma língua oral. Portanto, sistemas simbólicos disponíveis são ingredientes do ato de pensar e não apenas meios de expressão do pensamento. (Ibidem)

É fundamental que os surdos adquiram a língua de sinais, aquisição que deve ser precoce: não dispor de nenhuma língua, ou apenas fragmentos de uma, compromete os processos de abstração e generalização. Contudo, é bastante comum muitos surdos não adquirirem a língua de sinais a não ser tardiamente. Relata, essa autora, que uma outra consideração quanto à abstração é que os símbolos se ordenam em categorias, constituídas por suas características comuns, sendo as línguas orais, escritas e de sinais. Contudo, são os sistemas lingüísticos que organizam com sofisticação as várias categorias. (Idem, Ibidem)

Ainda, segundo Botelho (2002), o silogismo é estabelecido e supostamente determina a solução do problema, através de uma relação de causa e efeito. Contudo, o silogismo é do tipo “o surdo tem pensamento concreto, logo necessita de material concreto para aprender”. Portanto, toda a espécie de objeto disponível na escola passa a ser utilizado, esperando resolver os problemas de compreensão dos estudantes surdos.

Essa autora, (2002, p. 42), neste sentido, enfatiza que:

o objeto concreto nem sempre é necessário. Contudo, aprende-se sobre a realidade através da experiência direta, do contato direto com objetivos, mas não somente através dela. Portanto a hipervalorização da utilização de material concreto na educação de surdos é decorrente da crença de que a surdez demanda aprendizagem predominante ou exclusivamente por via direta.

O significado de “concreto” é associado à idéia de primitivo, onde as práticas pedagógicas são reflexo do modo como a surdez e ser surdo são compreendidos. Portanto, a ausência de linguagem oral é freqüentemente tomada como sinônimo de uma outra espécie de pessoa, uma outra evolução. Contudo, são feitas, assim, associações entre ser surdo, primitivo e concreto. Entretanto, nada muda se os problemas são atribuídos à surdez, sem que a educação e as práticas pedagógicas se tornem objeto de dúvida. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.7. Letramento e surdez

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Botelho (2002) aborda que, os processos de escolarização dos surdos, não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. As escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e escrita é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. Portanto, isto permitirá desenvolver competências na leitura e na escrita sendo esta última uma língua com a qual

os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes.

As políticas educacionais denominadas inclusivas, bem como os programas que advogam a integração dos surdos no ensino regular, privilegiam sua interação com ouvintes. A inserção em práticas de leitura e de escrita também é dependente das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.8. A Educação Bilíngüe: educação para a mudança

A educação bilíngüe propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico, mas reconhecendo as intensas dificuldades e problemas do surdo em classes com estudantes ouvintes.

A língua de sinais é concebida como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngüe propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção lingüística precoce, conforme enfatiza Botelho (2002), e que diferem radicalmente de modelos clínicos, oferecidos sob as mais diversas denominações.

Essa autora enfoca que o fundamento da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. É necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez. Entretanto, a competência nesse campo possibilita aprender outras línguas, o que em geral se faz por metodologia de contraste entre os sistemas lingüísticos, por meio da qual o surdo desenvolve habilidades lingüísticas e metalingüísticas e aprende a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e de sinais. (Ibidem)

Enfatiza, ainda, que a educação bilíngüe trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não fonoarticuladores e leitores de lábios de palavras ou frases simples. Rompe com as mentalidades mantidas pelo oralismo e por sua extensão pela comunicação total. (Ibidem)

#### 2.8.3.9. Surdez: inteligência e afetividade

A manifestação mais evidente da surdez é a falta da fala. Por não ter acesso à linguagem oral, a maior parte dos surdos não consegue adquirir uma língua. A falta de domínio de uma língua acarreta dificuldades para o convívio dos surdos na sociedade oral, bem como para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. É comum afirmar-se que as pessoas surdas têm problemas nesses aspectos. O problema da relação entre surdez e inteligência envolve questões em torno da natureza do desenvolvimento mental e da capacidade intelectual. Entretanto, é possível que as experiências não verbais tenham um papel fundamental no desenvolvimento mental da criança surda. (SILVA, 2003)

Para esse autor (Ibidem) a grande questão está na conexão entre linguagem e inteligência, pois a linguagem tem um papel importante nos processos psicológicos e de aprendizagem, parecendo óbvio que a linha de evolução mental e das funções intelectuais da criança surda não pode marchar paralela à da criança ouvinte. Isto, devido ao fato de que os problemas afetivos e psicológicos, freqüentemente atribuídos aos surdos, podem ter suas raízes na ausência de uma comunicação recíproca e satisfatória dentro do contexto familiar durante os primeiros anos de vida.

A adaptação afetiva vai depender de como a família reage ao diagnóstico da surdez e consegue elaborar o luto do filho perfeito, modificando todas as suas expectativas em relação a ele que, a partir desse momento, é diferente. Portanto, a família vivencia várias etapas: confusão, depressão, raiva, negação, aceitação e vai construindo uma imagem do seu filho que não escuta. Contudo, a qualidade dessa interação família/criança surda influencia a formação da auto-imagem ao surdo. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.10. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo

A narrativa é um dos primeiros tipos de textos produzidos em linguagem escrita pela criança dentro dos muros escolares.

Silva (2003) relata que o ensino da língua portuguesa, no período de alfabetização, tem dado à narrativa um espaço importante, pois pelas “histórias” muitos professores procuram lidar com as expectativas da criança

pequena relacionadas à escrita, sem falar na importância cognitiva que esse tipo de texto assume, ao organizar determinados eventos em uma sequência temporal, fundamental para a criança encontrar outras formas de lidar com a sua realidade. E afirma, ainda, que há diferenças no modo como a escola e seus professores se apropriam desse tipo de texto: há aqueles que só utilizam as narrativas escritas para verificar como os alunos lidam com as convenções da escrita, enquanto outros interessam-se em ver como as crianças assumem o papel de contadores de histórias de autores de suas próprias histórias.

Esse autor (Ibidem) enfatiza que a escolha da narrativa como um tipo de discurso direcionador das atividades de linguagem tem sido uma constante nas séries iniciais e tem como pressuposto a preocupação dos professores com a inter-relação entre a oralidade e a escrita, ou seja, para grande parte dos professores a criança já narra oralmente quando entra para a escola e a tarefa da escola seria a de ensiná-la.

Trabalhar com narrativas de crianças em fase inicial de escolarização e na forma escrita, dentro de uma perspectiva socioconstrutivista indica que algumas categorias presentes no texto narrativo, como o cenário, aparecem como já constituídas no processo de construção de narrativa por escolares em início de escolarização, enquanto categorias como a complicação, resolução e o desfecho estão ainda em fase de constituição. O pressuposto básico é que os aspectos formais e funcionais, teriam lugar nos anos de escolarização básica, ou seja, durante os primeiros contatos da criança com a leitura escrita em um ambiente formal. (Idem, Ibidem)

A autora salienta que quanto mais a criança surda tiver contato com a narrativa textual, durante sua infância, mais facilmente ela poderá elaborar a chamada “superestrutura narrativa” e utilizará desse tipo de texto para fins escolares. (Ibidem)

#### 2.8.3.11. A medição material e sógnica no processo de integração de crianças surdas

As relações são mediadas, e essa mediação se estabelece de duas formas: material e sógnica, sendo que a primeira incide na mediação sobre o

objeto e, a segunda, incide na mediação exercida através de representações mentais.

Lopes (apud Skliar, 1997) relata que, quando a criança joga, utiliza objetos concretos para executar sua atividade. Exemplificando, F, ao brincar de cavaleiro (realidade do seu meio), necessitava da mediação de um instrumento material para poder brincar. Portanto, usava um cilindro que se encontrava junto ao material de sucata, para ser o seu cavalo. Contudo, após dominar a realidade que já fora observada, a criança abandona o recurso material e passa para a utilização mental de signos lingüísticos referentes ao objeto concreto. Esse autor aborda, ainda, que as mediações homem-homem e homem-natureza correspondem a uma evolução histórica de comportamentos que podem ser evidenciados através da linguagem da qual este se apropria num ato criativo.

#### 2.8.3.12. Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de Português como segunda língua para surdos

A aquisição da aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe uma tarefa imprescindível, no ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente; já para o surdo a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente.

Segundo Solles (2004) a leitura está vinculada ao ato de decifrar os grafemas impressos, ora a uma certa atitude em compreender textos. Contudo, atualmente é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural.

No contexto pedagógico a leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Portanto, lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. Contudo, é um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. (GARCEZ, 2001)

Esse autor define que a leitura cumpre várias funções que vão desde a de divertir, em que o procedimento é mais espontâneo, até aquelas que exigem



do leitor processos mentais mais elaborados e nas quais o conhecimento prévio sobre o assunto se faz necessário. Contudo, estão envolvidos, nesse conhecimento, a língua, os gêneros e os tipos textuais e o assunto e algumas condições importantes para uma leitura eficaz, sendo elas: decodificação de signos, seleção e hierarquização de idéias, associação com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração de hipóteses, construção de inferências e pressupostos, controle de velocidade, focalização da atenção, avaliação do processo realizado e reorientação dos próprios procedimentos mentais.

Solles (2004) relata que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Contudo, nesse processo o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (libras). É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto. Entretanto, é por meio da língua de sinais que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa.

Esse autor afirma, ainda, que a língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que situa o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva bilíngüe. O texto é priorizado como instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para aquisição e consolidação da escrita. Contudo, a importância atribuída ao texto está exatamente em percebê-lo como instrumento fundamental nas e das práticas sociais.

Embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte da cultura lingüística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, constituem-se em apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. Todavia, o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Portanto, apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português

para surdos requer a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.13. Coesão, coerência e a escrita dos surdos

Sabe-se que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas lingüísticos.

Solles (2004) relata que uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Portanto, essa idéia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência. Esse autor explica que a coesão e coerência apresentam vínculos entre si, pois são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito à forma, a outra, ao aspecto semântico-lógico. Contudo, a condição básica do texto é a coerência.

Esse autor, ainda, analisa o papel que a Libras desempenha na aquisição do português escrito. Relata que pesquisas revelam que textos nesta língua, elaborados por surdos falantes de Libras, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm violado o princípio de coerência; os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas idéias. E a escrita dos surdos, com domínio de Libras, é dotada de coerência, pois nem sempre apresenta certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não. (Ibidem)

#### 2.8.3.14. A localização política da educação bilíngüe para surdos

A educação bilíngüe numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

Skliar (1998) relata que existe um conjunto de políticas para a surdez, que são políticas de representações dominantes da normalidade, que exercem

pressões sobre a linguagem, a identidade e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos. E a educação bilíngüe deve deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas para se localizar nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica. Contudo, é necessário indagar sobre três questões: as relações entre a pedagogia atual, a educação bilíngüe para surdos e os diferentes projetos políticos multiculturais que sustentam e subjazem à educação bilíngüe para surdos.

Esse autor (Idem) descreve que a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder, pois, o ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro.

#### 2.8.3.15. Atitudes para a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Nos últimos anos esta-se assistindo a um movimento voltado para a integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais e a inclusão e aceitação do diferente em sala de aula com suas dificuldades e o reconhecimento do seu direito a uma vida normal em todos os sentidos.

Herrero (2000) relata que a educação entende que a criança com necessidades especiais deve ter as mesmas experiências da escola normal, em um ambiente o menos restritivo possível. Contudo, não se pretende fazer do deficiente, uma criança normal, mas normalizar sua vida, para que vá à mesma escola, que compartilhe com todas as crianças as mesmas aulas, o refeitório, os jogos, os mesmo programas educativos e que tenha a mesma participação nas atividades escolares. Portanto, a integração não é somente um direito mas é necessária e possível na imensa maioria dos casos. Entretanto, a integração não pode concretizar-se de qualquer maneira, tendo que ser cuidadosamente planificada, dispondo de elementos humanos e técnicos precisos e realizando-se em condições adequadas.

O processo de integração deve posicionar-se como desenvolvimento integral da pessoa nos aspectos perceptivos, vivenciais e pessoais, supondo um reposicionamento da instituição escolar e do perfil e formação do professor que deve abrir-se a novas perspectivas e experiências. Entretanto, o professor deve colocar-se em um plano de igualdade com os alunos e promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, o equilíbrio, o bem-estar e o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Contudo, é fundamental a aceitação da diversidade, o trabalho em equipe e a cooperação. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.16. Elaboração de uma adaptação curricular individualizada

A diversidade vem sempre unida à necessidade de dar resposta educativa diferenciada a cada um dos alunos, pois a concretização dos objetivos de integração, normalização, setorização ou individualização, defendidos na reforma educativa, implica na inclusão de todos os alunos no sistema escolar normal, mesmo aqueles que apresentam maiores dificuldades.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi introduzido para dar resposta às crianças que, por diferentes causas (deficiências físicas, psíquicas, sensoriais, superdotação, problemas de contexto sóciofamiliar, história de aprendizagem repleta de fracassos e experiências negativas) apresentam dificuldades graves de aprendizagem e necessitam de uma ajuda diferente da fornecida a seus companheiros da mesma idade, para atingir os objetivos propostos. (HERRERO, 2000)

Essa autora relata que não interessa o déficit que a criança possa ter, mas as necessidades educativas que requeira, o que e como deve aprender (adaptações curriculares) e que recursos necessita para o desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem (adaptações de acesso ao currículo). As dificuldades de aprendizagem do aluno têm um caráter fundamentalmente interativo, quer dizer, são próprias do aluno, mas também do contexto educativo no qual está inserido, o que converte o termo NEE em um conceito reativo que não pode ser estabelecido de forma definitiva. E a estratégia fundamental para dar resposta a estas necessidades é a Adaptação Curricular Individualizada (ACI). Contudo, pode-se buscar uma resposta fora do currículo estabelecido como tem sido feito. Porém, para se conseguir uma

maior participação do aluno a fim de se compensar em suas dificuldades de aprendizagem, devem-se realizar os ajustes ou as adaptações necessárias no currículo normal da série.

As necessidades especiais desses alunos devem ser atendidas ou focalizadas na concretização do currículo em todos os níveis, seja no projeto curricular, na formulação do plano de aula ou mesmo nas adaptações inseridas em função do aluno em particular. Portanto, trata-se de um processo dinâmico e interativo de tomada de decisão entre os diferentes níveis de concretização curricular. Uma Adaptação Curricular Individualizada implica em um alto grau de especificidade das práticas educativas, no sentido de adequar o currículo às necessidades educativas especiais que apresenta o aluno. Portanto, o planejamento e a concretização de cada ACI deve ser um trabalho de equipe, onde o professor tem um papel fundamental. (Idem, Ibidem)

#### 2.8.3.17. O intérprete educacional

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais. É a área de interpretação mais requisitada atualmente.

O MEC/SEESP, em parceria com a FENEIS (2004), abordam que, considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola, observando-se suas especificidades, sem a presença de intérpretes de língua de sinais. Portanto, é necessário investir na especialização do intérprete de língua de sinais da área da educação.

O intérprete especialista para atuar na área de educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas, pois há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de mediação que acontecem em sala de aula. (MEC, 2004)

O papel do intérprete em sala de aula termina por ser confundido com o papel do professor, pois os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete,

comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com ele e não com o professor. Contudo, o próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete, pois o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. Portanto, o intérprete, por sua vez, assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acabando sobrecarregado e com o seu papel, dentro do processo educacional, confundido, um papel que ainda está sendo constituído. (Idem, Ibidem)

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Essa monografia pautou-se por uma abordagem qualitativa no universo da educação inclusiva e as necessidades educacionais dos alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sobre a pesquisa qualitativa, Goldenberg (2002) relata que

os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Portanto, esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter a flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Nessa abordagem, não existem regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Esse autor (Ibidem) ressalta que um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. Entretanto, o pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. Contudo, a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Essa pesquisa utilizou a técnica do incidente crítico para a obtenção dos dados.

Segundo Flanagan (1973), a técnica do incidente crítico:

consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando, também, procedimentos para a coleta de incidentes observados, que apresentam significação especial, e para o encontro de critérios sistematicamente definidos. (p. 99).

Trata-se, segundo este autor, de um procedimento que, essencialmente, permite obter fatos importantes relacionados ao comportamento do indivíduo.

O mesmo autor, Flanagan, conceitua incidente como:

qualquer atividade humana observável que seja completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico, um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça claro ao observador e onde suas conseqüências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos (p. 100).

### 3.2. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Essa monografia foi realizada nas seguintes fases: fevereiro de 2005 – escolha do tema, busca bibliográfica e justificativa; março de 2005 – objetivos e referencial teórico; abril de 2005 – elaboração da metodologia; fevereiro a junho de 2005 – construção do projeto; julho a agosto de 2005 – aprofundamento teórico; setembro de 2005 – coleta de dados; outubro de 2005 – análise e discussão dos dados; outubro e novembro de 2005 – construção do relatório final; e novembro de 2005 – apresentação oral da monografia.

### 3.3. CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para realização desta pesquisa foram entrevistados quatro (4) professores de escolas inclusivas que atendem alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental, situadas no Plano Piloto.

### 3.4. INSTRUMENTO DA PESQUISA

Nesse trabalho foi utilizada a técnica da entrevista que se pautou nos objetivos da pesquisa, sendo a base para a elaboração das questões desencadeadoras.

A entrevista é um instrumento que deve ser realizado face a face e, fundamentalmente, é uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Portanto, quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto sobre o entrevistador organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANNSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002)



Na entrevista, além das questões referentes aos objetivos, também foram coletados os seguintes dados: sexo, formação profissional, série em que atua e tempo de docência.

Algumas qualidades essenciais que o pesquisador deve possuir para ter sucesso em suas entrevistas são: interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista. (GOLDENBERG, 2002)

### 3.5. CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise escolhidas para esse trabalho foram:

- (a) Situações de sucesso
- (b) Dificuldades encontradas
- (c) Ajuda recebida
- (d) Apoio teórico

### 3.6. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados, analisados e discutidos conforme a descrição a seguir:

#### Caracterização da clientela

As entrevistas foram realizadas com 4 professoras, na faixa etária de 25 a 45 anos. Três professoras são formadas em Pedagogia e uma em Letras; uma possui 18 anos de docência, outra 3 anos, outra 10 anos e, por último, uma com 15 anos. Todas são atuantes em turmas de alfabetização, cujas

turmas são compostas por 28 a 30 alunos, na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade.

(a) Situações de sucesso

Professor A: “Todos os dias há sucessos e necessidades de reformular planejamentos e atividades”.

Professor B: “Utilização de recursos visuais que sirvam de apoio para um melhor aproveitamento de informações”.

Professor C: “Explorando a vivência dos nossos alunos conseguimos trabalhar e aprofundar os conteúdos de forma mais intensa; por isso sempre utilizamos os finais de semanas, passeios, festas, enfim todas as experiências possíveis. Os jogos, brincadeiras e brinquedos também são utilizados em sala, pois assim se aprende mais rápido e de forma prazerosa”.

Professor D: “Produção de textos coletivamente (com fatos reais, vivenciados na escola ou em passeios que realizamos juntos). Trabalho com jogos (memória-figura, palavra, dominó-figura, palavra bingo...), onde a motivação é maior e a fixação ocorre mais rapidamente”.

Concluiu-se que, nesta categoria, as professoras são bem sucedidas ao trabalharem com a vivência do aluno e em explorarem os jogos e objetos. Desta maneira torna o aprendizado lúdico e vivencial.

Nesse sentido, segundo Herrero (2000), “para se conseguir uma maior participação do aluno a fim de se compensar em suas dificuldades de aprendizagem, devem-se realizar os ajustes ou as adaptações necessárias no currículo normal da série. Uma Adaptação Curricular Individualizada – ACI – implica em um alto grau de especificidade das práticas educativas, no sentido de adequar o currículo às necessidades educativas especiais que apresenta o aluno. Portanto, o planejamento e a concretização de cada ACI deve ser um trabalho de equipe, onde o professor tem um papel fundamental”. (p. 36)

Solles (2004) aborda que o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Entretanto, apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas. (p. 32 e 33)

Goldfeld (1997) relata que a filosofia da comunicação total defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. Este autor aborda que as brincadeiras do período pré-escolar são reais e sociais e é a partir delas que a criança assimila a realidade humana. A fantasia não surge aleatoriamente; ela surge no percurso pelo qual a criança penetra na realidade.

Botelho (2002) enfatiza que toda a espécie de objeto disponível na escola passa a ser utilizado esperando-se resolver os problemas de compreensão dos estudantes surdos.

#### (b) Dificuldades encontradas

Professor A: “Dificuldade de comunicação. Ausência de cooperação dos familiares”.

Professor B: “A falta de envolvimento familiar acerca do trabalho desenvolvido com o D. A.”.

Professor C: “Inicialmente a insegurança na comunicação e posteriormente a falta de um envolvimento maior da família de alguns alunos”.

Professor D: “Envolvimento da família no trabalho realizado na escola”.

Relatou-se que, nesta categoria, a maior dificuldade das professoras foi a ausência dos familiares em acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos.

Silva (2003) aborda que a adaptação afetiva vai depender de como a família reage ao diagnóstico da surdez e consegue elaborar o luto do filho perfeito, modificando todas as suas expectativas em relação a ele que, a partir desse momento, é diferente. Portanto, a família vivencia várias etapas: confusão, depressão, raiva, negação, aceitação e vai construindo uma imagem do seu filho que não escuta. Contudo, a qualidade dessa interação família/criança surda influencia a formação da auto-imagem ao surdo.

Goldfeld (1997) enfatiza que a família deve ser valorizada, no sentido de acreditar que a ela cabe o papel de desenvolver os valores e significados, formando-os, em conjunto com a criança.

#### (c) Ajuda recebida

Professor A: “Problemas de comportamento de alunos e dificuldades de aprendizagem”.

Professor B: “Conscientização da família sobre o trabalho com D. A. e comunicação com D. A.”.

Professor C: “Quando comecei a trabalhar com surdos, eu não compreendia o que alguns alunos me falavam, mas com a ajuda de algumas colegas mais experientes, aprendi a ouvi-los e a entendê-los. Também, ao constatar comportamentos agressivos e apáticos, contei com a ajuda das psicólogas da nossa escola”.

Professor D: “Quando comecei o trabalho com D. A., tive dificuldade em me comunicar com eles, mas com o apoio dos colegas logo esta dificuldade foi sanada”.

Nas dificuldades encontradas, as professoras sempre buscaram ajuda de seus colegas mais experientes e psicólogos da escola.

Perrenoud (2001) enfatiza que a formação profissional é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas da reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador, um tutor ou outros professores de mesmo nível. O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento.

#### (d) Apoio teórico

Professor A: “A observação da prática dos colegas experientes. Leituras de autores destinados à educação regular pois, a criança surda, também é uma criança como as outras”.

Professor B: “Livros e apostilas na área de ensino especial. Grupos de estudo realizados no Centro. Palestras realizadas no Centro”.

Professor C: “Grupos de estudos, palestras e apostilas fornecidas e oferecidas pela nossa escola e cursos oferecidos pela UnB e EAPE”.

Professor D: “Participei de palestras oferecidas pelo CEAL. Fiz curso oferecido pela SEDF - ‘Comunicando com o surdo’.”

Percebeu-se que, o apoio teórico dos professores, foram livros na área de educação especial, palestras, apostilas e cursos oferecidos pela UnB, EAPE e CEAL.

Segundo Perrenoud (2001), o professor profissional deve estar sempre teorizando sua prática a partir de suas vivências, porém, seu campo de trabalho torna-se um ótimo objeto de estudo continuado. Portanto, a formação contínua de professores favorece sua articulação com a prática e formaliza condições de formação suscetíveis de ajudar o professor a tirar partido das experiências vividas em campo e de reinvestir na prática o benefício de uma formação. A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Os professores entrevistados trabalham sempre teorizando sua prática, a partir de suas vivências, o que favorece somente a bons resultados. Os educadores utilizam recursos espaço-visuais para facilitar a comunicação dos educandos surdos.

A família às vezes constitui-se em problema por ficar ausente e não aceitar que seu filho é surdo, passando por momentos de depressão, raiva e negação. Em seguida, vai construindo uma imagem do seu filho que não escuta; portanto, essa interação família/criança surda, influencia a formação da auto-imagem do surdo.

Aos professores fica a mensagem que trabalhar com o aluno surdo, basta o professor ter acesso ao curso de Libras e explorar todos os objetos disponíveis na escola e sempre contextualizar os assuntos a serem trabalhados, mostrando que existe diversos sentidos.

Foi de extrema importância a realização deste trabalho, pois proporcionou a esta pesquisadora um grande crescimento profissional para a carreira, na educação. A partir do referencial teórico, foi possível concordar e confrontar autores da área de educação e, com a pesquisa de campo, entrevistando os professores, houve uma grande troca de experiência, onde pôde-se aliar a teoria à prática.

Indica-se este trabalho para todos os profissionais de educação, para que este possa ser mais um subsídio que possa colaborar para solucionar algumas das dificuldades encontradas.

Uma das limitações encontradas para a realização deste trabalho foi a bibliografia que é bastante escassa.

A realização da pesquisa possibilitou um maior conhecimento na área de Educação Inclusiva, onde foi estudado que cada criança tem suas dificuldades e deve-se trabalhar com cada educando de uma forma diferenciada, para solucionar cada dificuldade que for encontrada.

Sugere-se a formação contínua de professores uma vez que esta favorece sua articulação com a prática e formaliza condições de formação suscetíveis de ajudar o professor a tirar partido das experiências vividas em

campo e de reinventar na prática o benefício de uma formação. A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora ela deve ser teorizada. (PERRENOUD, 2001, p. 12)

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROGRAMA NACIONALIDADE DE APOIO A EDUCAÇÃO DE SURDOS. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. *Arq Brás Psicol Apl*, 1973; 21(2): 99-141.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HERRERO, M. Jesús Presentación. **A educação de alunos com necessidades especiais**: bases psicológicas. Bauru: EDUSC, 2000.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ivani Rodrigues. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidade. São Paulo: Plexus, 2003.



SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as indiferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOLLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SZYMANNSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

## APÊNDICE

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE  
PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NOME DO ENTREVISTADOR:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O TEMA: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS ALUNOS SURDOS  
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

DATA DA ENTREVISTA:

HORA DA ENTREVISTA:

DADOS DO ENTREVISTADO:

SEXO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM ALUNOS SURDOS:

TEMPO DE DOCÊNCIA:

SÉRIE QUE ATUA:

1) Relate duas (2) situações em que você foi bem sucedido(a) no trabalho com alunos(as) surdos(as)?

2) Relate duas (2) dificuldades que você teve ao trabalhar com aluno(a) surdo(a)?

3) Fale sobre duas (2) situações em que você teve dificuldades e foi ajudado(a)?

4) Qual foi o apoio teórico que você teve para trabalhar com esses alunos.